

Okul Psikolojik Danışmanlarının Beceri Boşluğu: Ulusal Meslek Standardı Kapsamında Bir İnceleme*

Skill Gap of School Counselors: An Inspection in the Light of National Occupational Standard

Olca Yılmaz¹, Bünyamin Atay²

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, TED Üniversitesi, olca.yilmaz@tedu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-4740-3782>)

²Araştırma Görevlisi TED Üniversitesi, bunyamin.atay@tedu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-6575-0983>)

Geliş Tarihi: 02.03.2022

Kabul Tarihi: 21.03.2023

ÖZ

Yeterliklerin belirlenmesi, ölçülmesi ve buna bağlı gerçekleştirilen yeterlik temelli eğitimler, birçok eğitsel ve mesleki alanda giderek önem kazanmaktadır. Okul psikolojik danışmanları açısından bu kapsamda, Okul psikolojik danışmanı standartları 2017 yılında Resmi Gazete’de “Okul Psikolojik Danışmanı Seviye 7 Ulusal Meslek Standartları” adı altında yayımlanmıştır. Ancak teorik olarak belirlenen bu standartların uygulamada varlığını sorgulayan bir çalışma henüz yoktur. Bu çalışmanın amacı, Ulusal Meslek Standartları’nda yer alan becerilerin okul psikolojik danışmanlarınca ne derece önemli görüldüğünün, bu becerilere ne derece sahip olduklarının ve verdikleri önem ile sahip olma dereceleri arasındaki farkın araştırılmasıdır. Çalışmaya çeşitli kademelerde çalışan 253 psikolojik danışman katılmıştır. Veriler, demografik bilgi formu ve Okul Psikolojik Danışmanlığı UMS Yeterlik Kontrol Listesi aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların en çok önemli gördükleri ve kendilerini en yetkin hissettikleri becerilerin çocukluk ve ergenlik dönemi yaşantılarına yönelik beceriler, en az önemli ve en az yetkin gördükleri becerilerin ise ölçme değerlendirme ve iş ortamına dair beceriler olduğu belirlenmiştir. Son olarak, tüm becerilerde katılımcıların becerilere sahip olma dereceleri, becerilere verdikleri önemden istatistiksel olarak anlamlı derecede ($p < .05$) düşük bulunmuştur. Başka bir deyişle katılımcılar ilgili becerilerin tümünü önemli görmekle birlikte kendilerini bu önemden daha düşük bir yeterlik düzeyinde algılamaktadırlar. Araştırma sonuçları, yeterlik temelli lisans ve meslek içi eğitim ihtiyacına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul psikolojik danışmanı, Yeterlikler, Beceri boşluğu, Ulusal Meslek Standardı.

ABSTRACT

In many educational and professional fields, determining and measuring competences and related competence-based trainings are becoming more important recently. In this context, in terms of school counselors, School counselor standards were published in the Official Gazette in 2017 under the name of "School Counselor Level 7 National Occupational Standards". However, there is no study yet questioning the existence of these theoretically determined standards in practice. The aim of this study is to investigate how important the skills in the National Occupational Standards are seen by school counselors, to what extent they have these skills, and to investigate the difference between the importance they give and the degree of possessing these skills. 253 counselors working at various educational levels participated in the

* Bu çalışmanın ön araştırması yazarlar tarafından 22. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

study. Data were collected through the demographic information form and the School Counseling Proficiency Checklist. It has been seen that the most important and most competent skills are the skills related to childhood and adolescence, and the skills that are seen as the least important and least competent are those related to measurement and evaluation and the work environment. Finally, in all skills, the psychological counselors' degree of having skills was found to be significantly ($p < .05$) lower than the importance they gave to these. In other words, although the participants evaluate all of the relevant skills as important, they perceive themselves at a lower level of competence. Research findings point to the need for competency-based undergraduate and vocational training.

Keywords: School counselor, competencies, skill gap, National Occupational Standard.

GİRİŞ

Psikolojik danışmanlık mesleği kapsamında sunulan hizmetler, belirli ölçütler ve yeterlikler çerçevesinde yürütülmektedir. Meslek standartları olarak da düşünülebilecek bu ölçüt ve yeterlikler her meslek alanında farklılaşabilmektedir. Bu standartlar sayesinde mesleği icra etmek isteyen bireyler eğitim aracılığıyla yetiştirilebilir, mevcut çalışanların performansları değerlendirilebilir ve eğitim ihtiyaçları belirlenebilir (Muchinsky, 2006; Waters vd., 2017; Wyse ve Babcock, 2018). Ayrıca standartlar ile topluma ilgili mesleğin neler yaptığı, rolleri ve sorumlulukları da aktarılabilir (Kaslow, 2004, Kaslow vd., 2008). Bununla birlikte meslekler tarafından sahip olunan bu asgari düzey standartlar yetkin olmayan meslek çalışanlarının, hizmet verdikleri bireye ve topluma zarar vermelerinin önüne geçmek için en elverişli ve kabul gören yollardan biridir. Kısaca, bir mesleği meslek olarak belirleyen ve toplum tarafından da kabul görmesini sağlayan en önemli unsurlardan birisi sahip olduğu standartlar çerçevesidir.

Mesleki standartların merkezi öğelerinden biri olan yeterlik ise, “bireyin, belirli bir meslek veya uzmanlık alanında eğitim almış bir kişiden beklendiği şekilde, verilen görevleri anlayabilmesi ve etkili ve uygun bir şekilde yürütebilmesi kapasitesi ve becerisini ifade etmektedir” (Kaslow, 2004, s. 775).Ruh sağlığı çalışanları ancak sahip oldukları yeterliklere göre hareket edebilir ve yeterli olmadığı alanlardan uzak durmalıdırlar (Corey vd., 2019; Pope ve Vasquez, 2011). Yeterlikler çerçevesinde hareket etmek, hizmet verilen bireyi ve toplumu yetkin olmayan meslek elemanlarından korumak için meslek örgütlerinin yayınladıkları etik kodlarda da önemli bir unsur olarak göze çarpmaktadır (bkz., American Counseling Association, 2014; American Psychological Association, 2016; American School Counselor Association, 2016). Mesleğin belirli bir kalite standardı çerçevesinde yürütülmesine yönelik asgari şartları belirlemesi sebebiyle son 30 yıllık süreçte ruh sağlığı alanında yeterlik temelli yaklaşım eğitim, yetiştirme ve lisans verme kapsamındaki faaliyetler hız kazanmıştır (bkz., Daly vd., 2011; Kaslow vd., 2008; McDaniel vd., 2014; Nash vd., 2013; Rodolfa vd., 2005; Slaten ve Baskin, 2014). Diğer bir deyişle, yeterlik temelli eğitim ve hizmet vermenin ruh sağlığı alanında merkezi bir konuma kaydığı bir “kültür değişimi” yaşanmaktadır (bkz., Belar, 2009).

Yeterlik temelli bakış açısı özellikle “Yeterlikler Konferansı: Profesyonel Psikolojideki Eğitim ve Akreditasyonda Gelecekteki Yönelimler” (bkz., Arredondo vd., 2004; Bieschke vd., 2004; Daniel vd., 2004; Falender vd., 2004; Kaslow vd., 2004; Krishnamurty vd., 2004; Spruill vd., 2004) çalışmasıyla büyük bir hız kazanmış ve ruh sağlığı alanında çalışan uzmanların sahip olması gereken yeterlikler 10 ana alan (etik ve yasal konular, bireysel ve kültürel çeşitlilik, bilimsel temeller ve araştırma, psikolojik değerlendirme, müdahale, müşavirlik ve meslekler arası işbirliği, süpervizyon, ve mesleki gelişim) çerçevesinde incelenmiştir. Rodolfa ve diğerleri (2005) de bu çalışmadaki tartışmaları temel alarak giriş düzeyinde sahip olunması gereken yeterliklerin gelişimi için bir model ortaya koymuştur. Fouad ve diğerleri (2009) ise mevcut çalışmalarını eğitim düzeylerine göre düzenleyerek modeli genişletirken, Kaslow ve diğerleri (2009) yeterliklerin ölçülmesine yönelik kapsamlı ve detaylı bir ölçme aracı geliştirmiştir.

Bahsedilen çalışmalar, ruh sağlığı alanında uzmanlık alanlarına değinmeden genel bir yeterlikler çerçevesi hazırlamaya ve bunu değerlendirmeye yöneliktir. Ruh sağlığı çalışanlarının farklı bağlamlarda ve alanlarda çalıştıkları düşünüldüğünde, çalışılan bağlam kapsamında yeterliklerin değerlendirilmesi de önem kazanmaktadır. Uluslararası alan yazına bakıldığında rehabilitasyon psikolojik danışması (Leahy vd., 2003; Thielsen ve Leahy, 2001) hasta merkezli bakım evleri (Nash vd., 2013), birinci basamak tedavi merkezleri (McDaniel vd., 2014), akademik sağlık merkezi (Kaslow vd., 2008) ve okul psikolojik danışması (Daly vd., 2011; Slaten ve Baskin, 2014) bu farklı bağlamlar ve çalışma alanlarına örnek gösterilebilir.

1.1.Okul Psikolojik Danışmanı Standart ve Yeterlikleri

Şu ana kadar yer verilen bilgiler ışığında düşünüldüğünde, bir ruh sağlığı çalışanı olan psikolojik danışmanların, mesleki yeterlikler çerçevesinde hareket etmek durumunda oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu noktada da psikolojik danışmanların çalışma alanlarındaki yeterliklere odaklanmak önem kazanmaktadır. Türkiye bağlamı incelendiğinde, ruh sağlığı çalışanı olarak psikolojik danışmanların sayıca önemli bir kısmının çalışma alanlarından birisinin okul psikolojik danışmanlığı olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlığı, sunulan hizmetlerin ruh sağlığı merkezi yerine okul bağlamında sağlanması ve hizmetlerin okulun hedefleri ve kuralları çerçevesinde şekillenmesi nedeniyle diğer alanlardan ayrılmaktadır. Bir uygulama alanı olarak okul psikolojik danışmanlığı, öğrencilerin sosyal/duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini öğrencilerin okul ve okul dışı yaşantısını da göz önüne alarak yürütülen yardım hizmetlerini kapsar (Davis, 2017; Schmidt, 2011). Bu noktadan hareketle, öğrencilerin okul bağlamında bütüncül bir şekilde gelişiminin desteklenmesini sağlayan kişiye okul psikolojik danışmanı denir (Dahir, 2011; Schmidt, 2011).

Okul psikolojik danışmanları çeşitli konularda bireylere destek sunmaya çalışmaktadır. Okullarda psikolojik danışmanlar; öğrencilerin sosyal-duygusal akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemek için bireyle ve grupla psikolojik danışma, mesleki rehberlik ve kariyer psikolojik danışması, krize müdahale, önleyici ruh sağlığı hizmetleri, özel ihtiyacı olan bireylerle çalışma, öğrencilerin akademik gelişimini desteklemek gibi geniş bir yelpazede hizmet vermektedirler (Coleman ve Yeh, 2011; Dahir, 2011; Kolbert vd., 2016; Slaten vd., 2019; Stone ve Dahir, 2016; Studer, 2015; Tagay ve Çakar, 2017). Okul psikolojik danışmanı bu konularda çalışırken akran zorbalığı (Atik ve Güneri, 2013; Midgett vd., 2016, 2018), şiddet (Cowan vd., 2022; Duarte ve Hatch, 2014), yeme bozuklukları (Bardick vd., 2004; Yeh ve Pituc, 2011), düşük öz-yetkinlik (Usher vd., 2019) ve düşük benlik saygısı (Schellenberg, 2019) gibi sorunlara sahip danışmanlarla çalışabilme yeterliklerine sahip olmalıdır. Geniş bir hizmet alanında ve farklı sorunlarla çalışma gerekliliği düşünüldüğünde, okul psikolojik danışmanları sahip oldukları rol gereği karşılaştıkları durumlara nasıl tepki verecekleri ve etkili müdahale geliştireceklerine dair yeterliklere sahip olmalıdırlar (Davis, 2017). Özetle, okul psikolojik danışmanının sunacağı tüm bu hizmetler öncelikle ilgili yeterlikleri kazanabilmesine ve kazandıkları yeterliklerini kullanabilmesine bağlıdır (Dahir, 2000).

Okul psikolojik danışmanlarının etkili bir şekilde öğrencilere destek sağlayabilmesi için belirlenen yeterlikler ile ilgili çeşitli çerçeveler oluşturulmuştur. Bu yeterliklere iyi yapılandırılmış bir örnek olarak Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Birliği (ASCA) yeterlikler çerçevesi (American School Counselor Association, 2012) düşünülebilir. Devamlı olarak gelişen ve değişen okul psikolojik danışmanlığı alanına ışık tutması amacıyla ASCA tarafından ortaya konulan “ASCA Ulusal Modeli: Okul Psikolojik Danışmanlığı Programları İçin Bir Çerçeve”, hem ABD’deki hem de diğer ülkelerdeki okul psikolojik danışmanları ve araştırmacılar için temel bir metin olarak görülmektedir. Bu çerçeve, “temel ilkeler”, “yönetim”, “hizmet sunma” ve “hesap verilebilirlik” ilkelerinin üstüne kurulmuştur. ASCA’nın modeline ek olarak, Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Akreditasyonu Konseyi’nin (CACREP) ortaya koyduğu “2016 CACREP standartları (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, 2016) giriş düzeyinde bir okul psikolojik

danışmanın sahip olması gereken yeterlikleri özetlemiştir. CACREP okul psikolojik danışmanın sahip olması gereken yeterlikler arasında; okul psikolojik danışma programı geliştirmek ve değerlendirmek, akademik gelişimi desteklemeye yönelik müdahaleler ve karar verme sürecine yön vermesi için verilerden faydalanmak gibi yeterlikleri sıralamıştır.

Türkiye’de ise okul psikolojik danışmanı standartları 2017 yılında Resmi Gazete’de “Okul Psikolojik Danışmanı Seviye 7 Ulusal Meslek Standartları (UMS)” adı altında yayımlanmıştır. Bu standartlarda okul psikolojik danışmanın sahip olması gereken becerilere yer verilmiştir. UMS’de kriz yönetimi ve psikososyal destek müdahale, terapötik koşulları oluşturabilme ve öğrenci ruh sağlığı değerlendirebilme gibi mesleki becerilerle birlikte karar verme, etkin dinleme ve ekleme çalışma gibi genel beceriler okul psikolojik danışmanın sahip olması gereken beceriler olarak düşünülmüştür. UMS’da ifade edilen standartlar, Okul psikolojik danışmanlığı mesleki tanımının kabul görmesi ve alanda yerleşik hale gelmesi yönünde önemli bir adım olmakla birlikte içeriğinde yer alan becerilere ilişkin görgül verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer bir ifadeyle ideal bir standarda işaret eden mesleki becerilerin gerçekte alan çalışanlarında ne ölçüde bulunduğu sorusuna kanıtla dayalı cevap üretilmesi faydalı olabilecektir.

Bu temel bakış açısı örgün eğitim sisteminden mezun olan bireylerin işgücü hayatındaki işlevlerini yürütmeleri için gerekli becerilerin yetersiz kaldığı görüşü (Abas-Mastura, Imam, & Osman, 2013) ile de uyusmaktadır. İhtiyaç duyulan veya istenilen ile örgün eğitimde kazandırılan arasındaki farklılık da olarak tanımlanan (Ayofe & Ajetola, 2009) beceri boşluğunun okul psikolojik danışmanlarında ne ölçüde mevcut olduğu incelenmeye değer bir soru olarak görünmektedir. Çünkü beceri boşluğu hakkındaki temel problemin becerilerin sadece genel bir biçimde tanımlanması ve okul psikolojik danışmanları gibi gruplar özelinde bu konunun yeterince incelenmemesi olarak ifade edilmektedir (Cappelli, 2015).

Bu çalışma, okul psikolojik danışmanı UMS’nda yer alan becerilerin çeşitli kademedeki kurum ve kuruluşlarda çalışan okul psikolojik danışmanlarınca ne ölçüde önemli görüldüğü ve becerilere ne kadar sahip olduklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmada yanıtlanmaya çalışılan araştırma soruları şunlardır:

- a. Psikolojik danışmanlar UMS’de belirtilen okul psikolojik danışmanlığı becerilerini ne kadar önemli görmekteler?
- b. Psikolojik danışmanlar UMS’de belirtilen okul psikolojik danışmanlığı becerilerinde kendilerini ne kadar yeterli algılamaktalar?
- c. Psikolojik danışmanların UMS’de belirtilen okul psikolojik danışmanlığı becerilerine verdikleri önemle kendilerini yeterli görmeleri arasında bir fark var mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma okul psikolojik danışmanlarının, okul psikolojik danışmanlığı alanında sahip oldukları becerileri UMS kapsamında belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır.

2.2. Katılımcılar

Betimsel bir çalışma olan bu çalışmaya çalışılan kurum, okul türü, okul kademesi, çalışma yılı gibi çeşitli demografik özelliklere sahip 193’ü kadın (%76.3), 59’u erkek (%23.3) ve biri diğer (%.4) olmak üzere toplam 253 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırma okul psikolojik danışmanlarının becerilerine odaklansa da rehberlik araştırma merkezleri gibi doğrudan okul psikolojik danışmanlarının faaliyet alanlarına etki edebilecek kurumlarda çalışan psikolojik

danışmanlar da araştırma kapsamında düşünülmüştür. Katılımcıların demografik bilgileri detaylı bir şekilde Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet		
Kadın	193	76.3
Erkek	59	23.3
Diğer	1	.4
Çalışılan Kurum		
Devlet Okulu	113	44.7
Özel Okul	33	13
Rehberlik ve Araştırma Merkezi	20	7.9
Diğer	57	22.5
Şu an çalışmıyor	30	11.9
Okul Türü		
Anadolu Lisesi	28	11.1
Meslek Lisesi	20	7.9
İmam Hatip Lisesi	11	4.3
Diğer	133	52.6
Belirtilmemiş	61	24.1
Okul Kademesi		
Okul öncesi	10	4.0
İlkokul	53	20.9
Ortaokul	63	24.9
Lise	68	26.9
Belirtilmemiş	59	23.3
Çalışma Yılı		
0-4 yıl	87	34.4
5-9 yıl	61	24.1
10-14 yıl	34	13.4
15+ yıl	44	17.4
Şu an çalışmıyor	17	6.7
Belirtilmemiş	10	4

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyet, çalışılan kurum, okul türü ve kademesi ile çalışma yılı gibi bilgileri araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır.

2.2.2. Okul Psikolojik Danışmanlığı UMS Yeterlik Kontrol Listesi

Bu çalışma kapsamında, demografik bilgi formuna ek olarak, Okul Psikolojik Danışmanı Seviye 7 UMS’de yer verilen 50 bilgi ve beceri alanı (bkz., Tablo 4) temel alınarak hazırlanan UMS Yeterlik Kontrol Listesinde iki ayrı bölümden oluşan bir beceri listesi bulunmaktadır. İlk bölümde katılımcılara her bir yeterlik açısından, çalıştıkları okul bağlamında (eğer okulda

çalışmıyorlarsa ideal bir okulu düşündüklerinde) ne derecede önemli olduğunu birden dörde kadar bir ölçek üzerinde (“1- Hiç önemli değil, 4- Çok önemli”) belirtmeleri istenmiştir. İkinci bölümde ise katılımcılardan çalıştıkları okul bağlamında (eğer okulda çalışmıyorlarsa ideal bir okulu düşündüklerinde) her bir yeterliği göz önünde bulundurarak kendilerini ne derecede yeterli gördüklerini cevaplamaları istenmiştir (“1- Hiç yeterli değilim, 4- Tamamen yeterliyim”). Okul Psikolojik Danışmanlığı UMS Yeterlik Kontrol Listesi’nden toplam puan elde edilmemektedir ve her bir beceri tek başına değerlendirilmektedir.

2.3. İşlem ve Verilerin Çözümlemesi

İlgili üniversitenin İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan araştırma için gerekli izinler alınmış ve çalışmaya gönüllü katılım sağlayan bireyler bilgilendirilmiş onam metni ile aydınlatılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ve Okul Psikolojik Danışmanlığı UMS Kontrol Formu’nu içeren bir anket katılımcılara uygun örnekleme ile hem çevrimiçi ortamda hem de yüz yüze olarak sunulmuştur. Anketin doldurulması yaklaşık 8-10 dakika sürmüştür. Veriler 2020 yılının Nisan ve Haziran aylarını kapsayan dönemde toplanmıştır.

Her bir beceri ile ilgili olarak katılımcıların öz değerlendirmelerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler (ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Katılımcıların her bir beceriye atfettikleri önem ile ne derece yeterli olduklarına dair algıları arasındaki farkı tespit etmek amacıyla eşleştirilmiş örneklem t testinden her bir beceri için faydalanılmıştır. Veriler Statistical Package for Social Sciences (SPSS 24.0) programı yardımıyla analiz edilmiştir. Veri analizinden önce veri seti uç değerler ve kayıp veriler açısından incelenmiş, uç değer tespit edilmemiş, kayıp değere sahip katılımcı verileri ($n = 2$) ise analiz dışında bırakılmıştır.

BULGULAR

3.1. Okul Psikolojik Danışmanlığı Becerilerinin Önem Derecelerine İlişkin Bulgular

Katılımcılar tarafından en önemli görülen beceri etkin dinleme iken ($\bar{X}=3.84$, $Ss = .4$), en az önemli olduğu belirtilen beceri temel iş yeri çalışma prosedürlerini uygulayabilme becerisidir ($\bar{X}=2.9$, $Ss = .85$). En önemli görülen 10 beceri sırasıyla; etkin dinleme, öğrencilerle görüşme yapma, gelişim dönemleri bilgisini kullanma, kriz yönetimi ve psiko-sosyal destek-müdahale, riskli durumları yönetme, çatışma çözme ve arabulucuk yöntemlerini uygulama, farklı sosyo-kültürel gruplarla çalışma, ekiple çalışma ve öğrenci ruh sağlığını değerlendirebilme becerileridir. En az önemli görülen 10 beceri ise; öğrenme ve öğretme kuramlarını uygulama becerisi, ölçme ve değerlendirme becerisi, çevre koruma bilgisini mesleğinde kullanma, bilimsel araştırma yöntemlerini uygulama, eğitimde program geliştirme, istatistiksel analiz, iş sağlığı ve güvenliğini kullanabilme, temel eğitim programı geliştirme ve uygulama, işgücü piyasasını tanıyabilme ve temel işyeri çalışma prosedürlerini uygulayabilme becerileridir. Tablo 2’de en önemli görülen 10 beceri ile en az önemli görülen 10 becerinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tüm yetkinlik alanlarında katılımcıların önem ve sahip olma derecelerine göre sıralamaları ve bu ikisi arasındaki puan farkına göre sıralamalar Tablo 4’de ayrıca sunulmuştur.

Tablo 2*Katılımcıların En Çok ve En Az Önemli Gördükleri Beceriler*

	\bar{x}	Ss
<i>Katılımcıların en önemli gördükleri beceriler</i>		
Etkin dinleme becerisi	3.84	.4
Öğrencilerle görüşme yapma becerisi	3.82	.41
Gelişim dönemleri bilgisini kullanma becerisi	3.77	.44
Kriz yönetimi ve psiko-sosyal destek-müdahale becerisi	3.77	.48
Riskli durumları yönetme becerisi	3.72	.46
Çatışma çözme ve arabuluculuk yöntemlerini uygulama becerisi	3.71	.5
Farklı sosyo-kültürel gruplarla çalışma becerisi	3.7	.5
Terapötik koşulları oluşturabilme becerisi	3.69	.54
Ekiple çalışma becerisi	3.68	.57
Öğrenci ruh sağlığını değerlendirebilme becerisi	3.68	.5
<i>Katılımcıların en az önemli gördükleri beceriler</i>		
Öğrenme ve öğretme kuramlarını uygulama becerisi	3.24	.74
Ölçme ve değerlendirme becerisi	3.16	.77
Çevre koruma bilgisini mesleğinde kullanma becerisi	3.08	.74
Bilimsel araştırma yöntemlerini uygulama becerisi	3.06	.72
Eğitimde program geliştirme becerisi	3.01	.76
İstatistiksel analiz becerisi	3	.78
İş sağlığı ve güvenliğini kullanabilme becerisi	2.99	.83
Temel eğitim programı geliştirme ve uygulama becerisi	2.99	.81
İşgücü piyasasını tanıyabilme becerisi	2.93	.81
Temel işyeri çalışma prosedürlerini uygulayabilme becerisi	2.9	.85

3.2. Okul Psikolojik Danışmanlığı Becerilerine Yönelik Yeterlik Algularına İlişkin Bulgular

Katılımcılar tarafından en yeterli görülen beceri etkin dinleme iken ($\bar{X}= 3.45$, $Ss= .59$), en az yeterli olduğu belirtilen beceri iş gücü piyasasını tanıyabilme becerisidir ($\bar{X}= 2.26$, $Ss= .75$). En yeterli olduğu düşünülen 10 beceri arasında sırasıyla; etkin dinleme, öğrencilerle görüşme yapma, sınıf/grup rehberliği yapma, eleştirel düşünme, toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı yaklaşım, gelişim dönemleri bilgisini kullanma, mesleki ve etik kuralları uygulayabilme, konsültasyon ve terapötik koşulları oluşturabilme becerileri yer almıştır. En az yeterli olduğu düşünülen 10 beceri ise sırasıyla; ikincil ve üçüncül önleme hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilerle çalışma, psikopatolojiyi tanıyabilme, iş sağlığı ve güvenliğini kullanabilme, temel eğitim programı geliştirme ve uygulama, istatistiksel analiz, temel iş yeri çalışma prosedürlerini uygulayabilme, temel ilkyardım uygulama, aile psikolojik danışmanlığı uygulama, eğitimde program geliştirme ve iş gücü piyasasını tanıyabilme becerileridir. Tablo 3'de en yeterli görülen 10 beceri ile en az yeterli görülen 10 becerinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 3*Katılımcıların Kendilerini En Çok ve En Az Yeterli Gördükleri Beceriler*

	\bar{x}	<i>Ss</i>
<i>Katılımcıların kendilerini en yeterli gördükleri beceriler</i>		
Etkin dinleme becerisi	3.45	.59
Öğrencilerle görüşme yapma becerisi	3.37	.6
Ekiple çalışma becerisi	3.3	.64
Sınıf/grup rehberliği yapma becerisi	3.26	.66
Eleştirel düşünme becerisi	3.24	.63
Toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı yaklaşım becerisi	3.22	.66
Gelişim dönemleri bilgisini kullanma becerisi	3.19	.64
Mesleki etik kurallar ve yasal kuralları uygulayabilme becerisi	3.17	.67
Konsültasyon becerisi	3.17	.7
Terapötik koşulları oluşturabilme becerisi	3.11	.71
<i>Katılımcıların kendilerini en az yeterli gördükleri beceriler</i>		
İkincil ve üçüncül önleme hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilerle çalışma becerisi	2.59	.71
Psikopatolojiyi tanıyabilme becerisi	2.56	.81
İş sağlığı ve güvenliğini kullanabilme becerisi	2.53	.75
Temel eğitim programı geliştirme ve uygulama becerisi	2.52	.75
İstatistiksel analiz becerisi	2.48	.85
Temel işyeri çalışma prosedürlerini uygulayabilme becerisi	2.44	.86
Temel ilkyardım uygulama becerisi	2.31	.8
Aile psikolojik danışmanlığı uygulama becerisi	2.31	.73
Eğitimde program geliştirme becerisi	2.31	.78
İşgücü piyasasını tanıyabilme becerisi	2.26	.75

3.3. Okul Psikolojik Danışmanlığı Becerilerinin Önem ve Varlığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

UMS’de yer alan 50 becerinin tümü için psikolojik danışmanların verdikleri önem ile kendilerini ne derece yeterli gördüklerini incelemek için yürütülen eşleştirilmiş örneklem t testi, becerilere verilen önem ile sahip olduğuna inanılan yeterlik derecesi arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık ($p < .05$) olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir deyişle, tüm beceri maddelerinde psikolojik danışmanlar attettikleri önem göz önüne alındığında kendilerini yetersiz görmektedirler. Tablo 4’de her bir madde için eşleştirilmiş örneklem t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4*Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi Sonuçları*

	Yeterlik		Önem		Fark		<i>t</i>
	\bar{x}	<i>Ss</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	
Aile psikolojik danışmanlığı uygulama becerisi	2.31	.73	3.40	.66	-1.09	.89	-19.500
Temel ilkyardım uygulama becerisi	2.31	.80	3.34	.70	-1.03	.96	-17.080
Kriz yönetimi ve psiko-sosyal destek-müdahale becerisi	2.79	.80	3.77	.48	-.98	.86	-18.104
Riskli durumları yönetme becerisi	2.76	.72	3.72	.46	-.96	.85	-17.996
Psikopatolojiyi tanıyabilme becerisi	2.56	.81	3.49	.60	-.93	.95	-15.672
Grupla psikolojik danışma ve grup rehberliği süreçlerinde liderlik becerisi	2.70	.78	3.59	.61	-.89	.94	-15.041
Çatışma çözme ve arabuluculuk yöntemlerini uygulama becerisi	2.86	.68	3.71	.50	-.85	.79	-17.085
İkincil ve üçüncül önleme hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilerle çalışma becerisi	2.59	.71	3.43	.61	-.84	.84	-15.843
Çok boyutlu analiz ve sentez yapma becerisi	2.66	.69	3.49	.62	-.83	.84	-15.707
Çocuk ve ergenler için kariyer psikolojik danışmanlığı uygulama becerisi	2.84	.70	3.66	.60	-.82	.89	-14.625
Psikolojik ilkyardım becerisi	2.81	.77	3.63	.54	-.82	.83	-15.588
Kapsamlı gelişimsel okul psikolojik danışmanlığı program modellerini uygulayabilme becerisi	2.66	.74	3.42	.64	-.76	.88	-13.766
Kültüre duyarlı psikolojik danışma yapma becerisi	2.79	.77	3.52	.59	-.74	.85	-13.788
Farklı sosyo-kültürel gruplarla çalışma becerisi	2.98	.69	3.70	.50	-.73	.77	-15.086
Öğrenci ruh sağlığını değerlendirebilme becerisi	2.96	.64	3.68	.50	-.72	.78	-14.676
Eğitimde program geliştirme becerisi	2.31	.78	3.01	.76	-.70	.90	-12.476
Müdahale hizmetleri gerçekleştirebilme becerisi	2.90	.65	3.58	.56	-.68	.80	-13.536
Cinsel yönelimleri tanıyabilme ve fark edebilme becerisi	2.68	.74	3.36	.70	-.68	.94	-11.418
İşgücü piyasasını tanıyabilme becerisi	2.26	.75	2.93	.81	-.68	.86	-12.466
Küçük grupla psikolojik danışma yapma becerisi	2.83	.80	3.49	.65	-.66	.92	-11.426
Mesleki mevzuatı takip edebilme becerisi	2.85	.76	3.50	.62	-.65	.78	-13.384
Psiko-eğitim programı geliştirme ve uygulama becerisi	2.73	.81	3.37	.64	-.64	.97	-10.447
Okul psikolojik danışmanlığı programı geliştirme becerisi	2.80	.79	3.40	.63	-.60	.87	-11.044

Karar verme ve hedef belirleme becerisi	3.07	.64	3.66	.54	-.59	.74	-12.693
Gereksinim analizi yapma becerisi	2.87	.69	3.45	.64	-.58	.76	-12.173
Terapötik koşulları oluşturabilme becerisi	3.11	.71	3.69	.54	-.58	.72	-12.727
Gelişim dönemleri bilgisini kullanma becerisi	3.19	.64	3.77	.44	-.58	.69	-13.416
Psikolojik danışma ilke, teknik ve kuramlarını kullanma becerisi	3.05	.63	3.63	.57	-.58	.71	-12.988
Bireyi tanıma tekniklerini uygulama becerisi	3.10	.63	3.65	.54	-.55	.74	-11.779
Eğitim ve sınav sistemi bilgisini kullanabilme becerisi	2.97	.75	3.50	.62	-.53	.86	-9.907
İstatistiksel analiz becerisi	2.48	.85	3.00	.78	-.52	.04	-8.001
Mesleki kapsamda bilgi güvenliği uygulamalarını gerçekleştirebilme becerisi	2.93	.70	3.43	.63	-.50	.72	-10.984
Mesleki etik kurallar ve yasal kuralları uygulayabilme becerisi	3.17	.67	3.66	.53	-.49	.69	-11.330
Temel eğitim programı geliştirme ve uygulama becerisi	2.52	.75	2.99	.81	-.48	.88	-8.624
Kurumlara sevk işlemleri gerçekleştirme becerisi	3.04	.75	3.51	.63	-.47	.78	-9.601
İş sağlığı ve güvenliğini kullanabilme becerisi	2.53	.75	2.99	.83	-.47	.89	-8.349
Temel işyeri çalışma prosedürlerini uygulayabilme becerisi	2.44	.86	2.90	.85	-.46	.91	-8.079
Öğrencilerle görüşme yapma becerisi	3.37	.60	3.82	.41	-.45	.66	-10.727
Konsültasyon becerisi	3.17	.70	3.60	.59	-.44	.74	-9.420
Bilimsel araştırma yöntemlerini uygulama becerisi	2.63	.69	3.06	.72	-.43	.92	-7.436
Eleştirel düşünme becerisi	3.24	.63	3.65	.56	-.41	.76	-8.612
Ölçme ve değerlendirme becerisi	2.76	.67	3.16	.77	-.41	.86	-7.453
Etkin dinleme becerisi	3.45	.59	3.84	.40	-.39	.64	-9.682
Sınıf yönetimi becerisi	3.10	.71	3.49	.64	-.38	.74	-8.187
Ekiple çalışma becerisi	3.30	.64	3.68	.57	-.38	.72	-8.337
Öğrenme ve öğretme kuramlarını uygulama becerisi	2.87	.66	3.24	.74	-.38	.86	-6.965
Toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı yaklaşım becerisi	3.22	.66	3.59	.63	-.36	.74	-7.858
Sınıf / grup rehberliği yapma becerisi	3.26	.66	3.62	.53	-.36	.71	-8.002
Bilgisayar ve bilgi teknolojileri kullanma becerisi	3.00	.69	3.35	.59	-.35	.85	-6.554
Çevre koruma bilgisini mesleğimde kullanma becerisi	2.87	.72	3.08	.74	-.20	.82	-3.919

TARTIŞMA

Genel olarak bakıldığında, okul psikolojik danışmanlarının UMS’de yer alan becerilerden önemli gördüklerine ilişkin görüşleri bu becerilere sahip olma düzeyleri ile benzerlik göstermektedir. Diğer bir deyişle okul psikolojik danışmanları sahip olduklarına inandıkları becerileri aynı zamanda önemli de görmektedirler. Araştırmanın bulguları detaylı olarak incelendiğinde katılımcıların önemli gördükleri beceriler arasında gelişim dönemleri bilgisini kullanma, kriz yönetimi, riskli durumları yönetme, çatışma çözme ve arabulucuk yöntemlerini uygulama ve öğrenci ruh sağlığını değerlendirebilme gibi okul ortamında kullanılan ve çocukluk ve ergenlik dönemlerinde görülebilen (Dahir, 2011) sorunlara yönelik becerilerin yer aldığı görülmektedir.

En az önemli görülen 10 beceri arasında ise ölçme ve değerlendirme becerisi, bilimsel araştırma yöntemlerini uygulama becerisi ve istatistiksel analiz becerisinin yer alması dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012) okul psikolojik danışmanlarının bilimsel araştırma/istatistik alanında kendilerini yetersiz gördüklerini bulgulamıştır. Bengisoy ve Özdemir’in (2019) çalışmasında da psikolojik danışmanlar psikolojik testler/ölçme araçları konusunda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterli olmadığını ve başka bir ifadeyle beceri eksikliği yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bu kapsamda veri toplama, analizi ve yorumlanıp raporlanması okul psikolojik danışmanlarının sahip olması gereken en önemli yeterliklerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Davis, 2017). Okul psikolojik danışmanlarının yürüttükleri faaliyetlerin etkili olduğunu veriye dayalı bir şekilde paydaşlara göstermeleri de gerekmektedir (bkz., Dimmitt ve Zyromski, 2020; Novakovic vd., 2020; Stone ve Dahir, 2016; Zyromski ve Mariani, 2019). Bu konuda kapsamlı bir çerçeve çizen ASCA (2012) ulusal modelinin de dört ana bileşeninden birisi paralel bir bakış açısıyla hesap verilebilirlik ya da diğer bir ifadeyle program değerlendirme olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada da görüldüğü üzere psikolojik danışmanlar gerçekleştirdikleri faaliyetleri veriye dayalı bir değerlendirme ile iyileştirme konusunda yetersizlik göstermektedir.

Katılımcıların kendilerini yeterli gördükleri beceriler incelendiğinde bunların okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerinde sıklıkla kullandıkları etkin dinleme, öğrencilerle görüşme yapma, sınıf/grup rehberliği yapma, gelişim dönemleri bilgisini kullanma gibi beceriler oldukları görülmektedir. Bu bulguya benzer şekilde Bengisoy ve Özdemir (2019) de okul psikolojik danışmanlarının kendilerini en yeterli gördükleri alanın başında iletişim becerileri geldiğini bulmuşlardır. Ayrıca Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012) de okul psikolojik danışmanlarının sınıf/grup rehberliği etkinliklerinde kendilerini yetkin bulduklarını bulgulamışlardır. Bu bulguya bir açıklama olarak katılımcıların sık gerçekleştirdikleri faaliyetlerle ilgili özyeterlilik algılarının da gelişmiş olduğu (Bandura, 1997) düşünülebilir. Öte yandan benzer bir bakış açısı katılımcıların kendilerini görece yetersiz algıladıkları becerilerle ilgili de söz konusu olabilmektedir. İkincil ve üçüncül önleme hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilerle çalışma, psikopatolojiyi tanıma ve istatistiksel analiz gibi okul ortamında katılımcıların görece az kullanılan faaliyetlerle ilgili daha düşük bir yeterlilik algısı düşünülebilir. Bandura’nın (1997) kişisel deneyimlerin öz-yeterliliğin temelini oluşturduğu bakış açısı bu noktada yol gösterici olabilir. Diğer bir deyişle, bireyler uygulamalar gerçekleştirdikçe kendilerini bu alanda daha yeterli görmüş olabilirler. Ayrıca Türkiye’deki psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarının içerikleri incelendiğinde katılımcıların yeterlilik algısının düşük olduğu bu konularla ilgili daha az sayıda ders olduğu görülmektedir. Örneğin bir çok üniversitenin psikolojik danışma ve rehberlik programında, temel iş yeri çalışma prosedürlerini uygulayabilme, temel ilkyardım uygulama, ve iş gücü piyasasını tanıma içerikli dersler bulunmamaktadır.

Son olarak bu araştırmanın temel sorusu olan psikolojik danışmanların UMS’de belirtilen okul psikolojik danışmanlığı becerilerine verdikleri önemle kendilerini yeterli görmeleri arasında fark olup olmadığı konusundaki bulgular önemli ölçüde bir beceri boşluğuna işaret

etmektedir. Araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının UMS’de yer alan becerilerin hiçbirine yeteri düzeyde sahip olmadıklarını düşündükleri görülmüştür. Bu durum, psikolojik danışma ve rehberlik lisans eğitiminin okul psikolojik danışmanlığı çalışma hayatında gerekli görülen becerileri karşılamada yetersiz kaldığını gösterebileceği gibi, okul psikolojik danışmanlarının mezuniyet sonrası yeterli düzeyde mesleki eğitim almadıklarını da düşündürebilir. Yurtdışında yapılan çalışmalar (Burkard vd., 2012; Peterson vd., 2016) okul psikolojik danışmanları için beceri boşluğuna ve eğitim ihtiyacına dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, son zamanlarda Türkiye’de yapılan araştırmalar da (Çetinkaya-Yıldız, 2019; Çokamay vd., 2017; Gürkan, 2020; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012) psikolojik danışmanların okulda yaşanan sorunlardan birinin etkin bir lisans eğitimi alamamaları olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer çalışmalarda da (örn., Bengisoy ve Özdemir, 2019) hem lisans hem de hizmet içi eğitimin psikolojik danışman eğitiminde yetersiz kaldığı vurgulanmıştır. Gerçekten de Türkiye’de lisans mezunlarının iş yaşamının gerektirdiği mesleki becerileri karşılayamama oranı %66 ile dünyada en yüksek beşinci ülke olduğu (Manpower Talent Survey Group, 2017) bilinmektedir. Bu yönüyle lisans mezunu okul psikolojik danışmanlar, ihtiyaç duyulan becerileri karşılamakta yetersiz kalmaktadırlar.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Psikolojik danışmanlık bir yardım mesleğidir ve bireylerin ve toplum ruh sağlığının desteklenmesinin ve güçlendirilmesini amaçlamaktadır. Böylesine iddialı ve önemli bir toplumsal görevi üstlenen bir meslek grubunun yeterliklerinin tanımlanması ve bu doğrultuda eğitsel ve mesleki gelişimlerinin güçlendirilmesi de son derece önemlidir. Anlaşılabileceği üzere okul psikolojik danışmanlarının mesleki standartlarına uygun becerileri yeteri düzeyde sahip olmaları için gerek psikolojik danışman örgün eğitiminde gerekse mesleki eğitim sürecinde bazı tedbirler alınmasına ihtiyaç vardır. Bu bulgular ışığında okul psikolojik danışmanları ve psikolojik danışman eğitimine yönelik öneriler sunulmuştur. Öncelikle yeterliklerin nasıl işlevsel olarak tanımlanabileceği ve ölçülebileceğine ilişkin araştırmalara olan ihtiyaç (Daly vd., 2011) artarak devam etmektedir. Bu ihtiyaç ise sadece yeterliğin çok net bir şekilde tanımlanması ve geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile kültüre duyarlı bir bakış açısından ortaya konması ile karşılanabilecektir (Belar, 2009). Bu bağlamda mevcut okul psikolojik danışmanı yeterliklerinin gözden geçirilmesine ihtiyaç duyulduğu gibi bundan sonra geliştirilecek yeterlik çalışmalarının temelini veriye dayalı bir inceleme üzerine kurgulanması daha etkili bir yaklaşım olarak düşünülebilir.

Araştırma sonucunda sunulabilecek bir diğer öneri PDR lisans program içerikleri ile uygulayıcıların eğitim ihtiyaçları arasında bir dengenin gözetilmesinde fayda olduğu yönündedir. Bu bağlamda örgün eğitim programı içeriklerinin bu araştırma ve diğer araştırmalarda elde edilen bulgular ışığında değerlendirilmesinde fayda vardır. Yine PDR programlarının içerikleri ile ilgili olarak, çeşitli üniversitelerden mezun olanların farklı beceri setlerine sahip oldukları ve bu yeterliklerin de psikolojik danışman mesleki yeterliklerini farklı düzeylerde karşıladıkları düşünülebilir. Bu nedenle de PDR yükseköğretim programlarının akreditasyonun standart ölçütlerde ve bu farklılaşmayı göz önünde bulundurarak gerçekleştirilmesi önemli olacaktır.

Önemli doğurguları olmakla birlikte bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle okul psikolojik danışmanı yeterlikleri UMS’de yayınlandığı biçim ve içerikle sınırlı kalmıştır. Oysaki bunlar dışında ve çalışılan kurum, bölge ve kademe de bağlı olarak daha farklı yeterlik ve yeterlik tanımları da olabileceği düşünülebilir. Bu bakış açısı katılımcıların ölçme aracını cevaplama örüntülerine de yansımış olabilir. Öz değerlendirme biçimindeki ölçme aracını cevaplarken katılımcılar, sıralanan yeterlikleri farklı algılamış olabileceği gibi, nesnel bir değerlendirme gerçekleştirilmemiş de olabilirler.

KAYNAKÇA

- Abas-Mastura, M., Imam, O. A., & Osman, S. (2013). Employability skills and task performance of employees in government sector. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(4), 150-162.
- American Counseling Association. (2014). *Code of ethics*. American Counseling Association.
- American Psychological Association. (2016). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. 08.04.2021 tarihinde <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf> sitesinden erişilmiştir.
- American School Counselor Association. (2016). *Ethical standards for school counselors*. American School Counselor Association.
- American School Counselor Association. (2012). *The ASCA national model for school counseling program* (3.bs.). American School Counselor Association.
- Arredondo, P., Shealy, C., Neale, M. ve Winfrey, L. L. (2004). Consultation and interprofessional collaboration: Modeling for the future. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 787-800.
- Atay, B., ve Yılmaz, O. (2019, 24-27 Ekim). *Okul psikolojik danışmanlarında beceri boşluğu: Ulusal Meslek Standardı kapsamında bir inceleme* [Konferans bildirisi]. 21. Uluslararası PDR Kongresi, Antalya.
- Atik, G., ve Güneri, O. Y. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental, and academic factors. *School Psychology International*, 34(6), 658-673. <https://doi.org/10.1177/0143034313479699>
- Ayofe, A. N., & Ajetola, A.R. (2009). Exploration of the gap between computer science curriculum and industrial IT skills requirements. *International Journal of Computer Science and Information Security*, 4(1/2), 1-10.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bardick, A. D., Bernes, K. B., McCulloch, A. R., Witko, K. D., Spriddle, J. W. ve Roest, A. R. (2004). Eating disorder intervention, prevention, and treatment: Recommendations for school counselors. *Professional School Counseling*, 8(2), 168-175.
- Belar, C. D. (2009). Advancing the culture of competence. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4S), S63-S65. <https://doi.org/10.1037/a0017541>
- Bengisoy, A. ve Özdemir, M. B. (2019). Psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin bakış açısıyla psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(3), 189-193. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.19.1.24>
- Bieschke, K. J., Fouad, N. A., Collins Jr, F. L. ve Halonen, J. S. (2004). The scientifically-minded psychologist: Science as a core competency. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 713-723.
- Burkard, A. W., Gillen, M., Martinez, M. J., & Skytte, S. (2012). Implementation challenges and training needs for comprehensive school counseling programs in Wisconsin high schools. *Professional School Counseling*, 16(2), 136-145.
- Cappelli, P. H. (2015). Skill gaps, skill shortages, and skill mismatches: Evidence and arguments for the United States. *ILR review*, 68(2), 251-290.
- Coleman, H. L. K. ve Yeh, C. (Düz.) (2011). *Handbook of school counseling*. Routledge.

- Corey, G., Corey, M. S. ve Corey, C. (2019). *Issues and ethics in the helping professions* (10.bs.). Cengage Learning.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2016). *2016 CACREP standards*. <https://www.cacrep.org/section-5-entry-level-specialty-areas-school-counseling/>
- Cowan, R. G., Tedeschi, P. J., Corbin, M., & Cole, R. (2022). A mixed-methods analysis of averted mass violence in schools: Implications for professional school counselors. *Psychology in the Schools*, 59(4), 817-831.
- Çetinkaya Yıldız, E. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının gizlilik, çoklu ilişkiler ve mesleki yeterlik konularındaki etik ikilemleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1472-1486.
- Çokamay, G., Gül-Kapçı, E. ve Sever, M. (2017). Okul ruh sağlığı hizmetlerinde yaşanan sorunlar: Psikolojik danışmanların görüşleri. *Elementary Education Online*, 16(4), 1395-1604. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342962>
- Dahir, C. A. (2000). The national standards for school counseling programs: A partnership in preparing students for the new millennium. *NASSP Bulletin*, 84(616), 68-76. <https://doi.org/10.1177/019263650008461611>
- Dahir, C. A. (2011). History of school counseling. H. L. K., Coleman ve C. Yeh (Düz.), *Handbook of school counseling* içinde (ss. 37-48). Routledge.
- Daly, E. J., Doll, B., Schulte, A. C. ve Fenning, P. (2011). The competencies initiative in American professional psychology: Implications for school psychology preparation. *Psychology in the Schools*, 48(9), 872-886. <https://doi.org/10.1002/pits.20603>
- Daniel, J. H., Roysircar, G., Abeles, N. ve Boyd, C. (2004). Individual and cultural-diversity competency: Focus on the therapist. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 755-770.
- Davis, T. E. (2017). School counseling. D. Capuzzi ve D. R. Gross (Düz.), *Introduction to the counseling profession* içinde (ss. 410-432). Routledge.
- Dimmitt, C., ve Zyromski, B. (2020). Evidence-based school counseling: Expanding the existing paradigm. *Professional School Counseling*, 23(1 part 3), 1-5. <https://doi.org/10.1177/2156759X20904501>
- Duarte, D. ve Hatch, T. (2014). Successful implementation of a federally funded violence prevention elementary school counseling program: Results bring sustainability. *Professional School Counseling*, 18(1), 71-81.
- Falender, C. A., Cornish, J. A. E., Goodyear, R., Hatcher, R., Kaslow, N. J., Leventhal, G., Shafranske, E., Sigmon, S. T., Stoltenberg, C. ve Grus, C. (2004). Defining competencies in psychology supervision: A consensus statement. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 771-785.
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., Collins, F. L. ve Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4S), S5-S26. <https://doi.org/10.1037/a0015832>
- Gürkan, U. (2020). Rehberlik öğretmenlerinin bakış açısıyla okul rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 577-605.

- Midgett, A., Dumas, D. M., & Johnston, A. D. (2018). Establishing school counselors as leaders in bullying curriculum delivery: Evaluation of a brief, school-wide bystander intervention. *Professional School Counseling, 21*(1), 1-9.
- Midgett, A., Dumas, D., & Trull, R. (2016). Evaluation of a brief, school-based bullying bystander intervention for elementary school students. *Professional School Counseling, 20*(1), 1096-2409.
- Peterson, C. H., Hall, S. B., & Buser, J. K. (2016). Research training needs of scientist-practitioners: Implications for counselor education. *Counselor Education and Supervision, 55*(2), 80-94.
- Kaslow, N. J. (2004). Competencies in professional psychology. *American Psychologist, 59*(8), 774-781. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.774>
- Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins Jr, F. L., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D., Rallo, J. S., Vasquez, M. J. T. Ve Willmuth, M. E. (2004). Competencies conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology, 60*(7), 699-712.
- Kaslow, N. J., Dunn, S. E. ve Oyeshiku Smith, C. (2008). Competencies for psychologists in academic health centers (AHCs). *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 15*(1), 18-27. <https://doi.org/10.1007/s10880-008-9094-y>
- Kaslow, N. J., Grus, C. L., Campbell, L. F., Fouad, N. A., Hatcher, R. L. ve Rodolfa, E. R. (2009). Competency Assessment Toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology, 3*(4S), S27-S45. <https://doi.org/10.1037/a0015833>
- Krishnamurthy, R., VandeCreek, L., Kaslow, N. J., Tazeau, Y. N., Miville, M. L., Kerns, R., Stegman, R., Suzuki, L. ve Benton, S. A. (2004). Achieving competency in psychological assessment: Directions for education and training. *Journal of Clinical Psychology, 60*(7), 725-739.
- Kolbert, J. B., Williams, R. L., Morgan, L. M., Crothers, L. M. ve Hughes, T. L. (2016). *Introduction to professional school counseling: Advocacy, leadership, and intervention*. Routledge.
- Leahy, M. J., Chan, F. ve Saunders, J. L. (2003). Job functions and knowledge requirements of certified rehabilitation counselors in the 21st century. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 46*(2), 66-81. <https://doi.org/10.1177/00343552030460020101>
- Manpower Talent Survey Group. (2017). 2016/2017 Talent shortage survey, <https://www.manpower.com.tr/en/research-insights/2016-2017-talent-shortage-survey> adresinden erişilmiştir.
- McDaniel, S. H., Grus, C. L., Cubic, B. A., Hunter, C. L., Kearney, L. K., Schuman, C. C., Karel, M. J., Kessler, R. S., Larkin, K. T., McCutcheon, S., Miller, B. F., Nash, J., Qualls, S. H., Connolly, K. S., Stancin, T., Stanton, A. L., Sturm, L. A. ve Johnson, S. B. (2014). Competencies for psychology practice in primary care. *American Psychologist, 69*(4), 409–429. <https://doi.org/10.1037/a0036072>
- Muchinsky, P. M. (2006). *Psychology applied to work: An introduction to industrial and organizational psychology* (8. bs.). Thomson Wadsworth.
- Nash J. M., Khatri, P., Cubic, B. A. ve Baird, M. A. (2013). Essential competencies for psychologists in patient centered medical homes. *Professional Psychology: Research and Practice, 44*(5), 331-342. <https://doi.org/10.1037/a003310>

- Novakovic, A., Michel, R. E. ve Ockerman, M. S. (2020). Teaching school counselors to use evidence-based practice to advance social justice: A case study. *Professional School Counseling, 23*(1 part 3), 1-7. <https://doi.org/10.1177/2156759X20904472>
- Pope, K. S. ve Vasquez, M. J. T. (2011). *Ethics in psychotherapy and counseling: A practical guide* (4. bs.). John Wiley & Sons.
- Riley, P. L. ve McDaniel, J. (2000). School violence, prevention, intervention, and crisis response. *Professional School Counseling, 4*(2), 120-125.
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L. ve Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*(4), 347-354. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.347>
- Schellenberg, R. (2019). *Mindsets and practices of the contemporary school counselor: A practical guide*. Rowman & Littlefield.
- Slaten, C. D. ve Baskin, T. W. (2014). Contextual school counseling: A framework for training with implications for curriculum, supervision, practice, and future research. *The Counseling Psychologist, 42*(2), 97-123. <https://doi.org/10.1177/0011000012473952>
- Slaten, C., Woronzoff-Verriden, A. ve Baskin, T. W. (2019). General history and conceptual frameworks of school counseling. Dollarhide, C. T. ve Lemberger-Truelove, M. E. (Düz.), *Theories of school counseling for the 21st century* içinde (ss. 13-24). Oxford University Press.
- Schmidt, J. J. (2011). History of school counseling. H. L. K., Coleman ve C. Yeh (Düz.), *Handbook of school counseling* içinde (s. 3-14). Routledge.
- Spruill, J., Rozensky, R. H., Stigall, T. T., Vasquez, M., Bingham, R. P. ve Olvey, C. D. V. (2004). Becoming a competent clinician: Basic competencies in intervention. *Journal of Clinical Psychology, 60*(7), 741-754.
- Stone, C. S. ve Dahir, C. A. (2016). *The transformed school counselor* (3. bs.). Cengage Learning.
- Street, S. ve Isaacs, M. (1998). Self-esteem: Justifying its existence. *Professional School Counseling, 1*(3), 46-50.
- Studer, J. R. (2015). *The essential school counselor in a changing society*. Sage.
- Tagay, Ö. ve Çakar, F. S. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1168-1186.
- Thielsen, V. A. ve Leahy, M. J. (2001). Essential knowledge and skills for effective clinical supervision in rehabilitation counseling. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 44*(4), 196-208. <https://doi.org/10.1177/003435520104400402>
- Tuzgöl-Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 389-407.
- Usher, E. L., Li, C. R., Butz, A. R., & Rojas, J. P. (2019). Perseverant grit and self-efficacy: Are both essential for children's academic success? *Journal of Educational Psychology, 111*(5), 877-902. <https://doi.org/10.1037/edu0000324>

- Waters, L. D., Mironova, O. ve Stobinski, J. X. (2017). The many potential uses of for a job analysis. *Journal of the Association for Vascular Access*, 22(3), 124-128. <https://doi.org/10.1016/j.java.2017.06.007>
- Wyse, A. E. ve Babcock, B. (2018). A comparison of subject matter experts' perceptions and job analysis surveys. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 23(10), 1-10. <https://doi.org/10.7275/7dey-zd62>
- Yeh, C. J. ve Pituc, S. T. (2011). Understanding yourself as a school counselor. H. L. K., Coleman ve C. Yeh (Düz.), *Handbook of school counseling* içinde (ss. 63-76). Routledge.
- Zyromski, B. ve Mariani, M. (2019). Connect the dots: Using a logic model to connect goals with interventions, evaluation strategies, and outcomes. *Professional School Counseling*, 22(1b), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2156759X19834>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Competence, which is one of the central elements of professional standards, refers to the capacity and ability of an individual to understand and perform assigned tasks effectively and appropriately, as expected from a person trained in a particular profession or specialty (Kaslow, 2004, p. 775). Mental health professionals can only act according to the competencies they have and should stay away from areas where they are not sufficient (Corey et al., 2019; Pope and Vasquez, 2011). It also stands out as an important element in the ethical codes published by professional organizations in order to act within the framework of qualifications and protect the individuals and society served from incompetent professional staff (see, American Counseling Association, 2014; American Psychological Association, 2016; American School Counselor Association, 2016).).

Considering that mental health professionals work in different contexts and fields, it is also important to evaluate competencies within the context. School counseling differs from other fields in that the services are provided in the context of the school rather than the mental health center, and the services are shaped within the framework of the school's goals and rules. Regarding the necessity of working with a wide range of services and different problems, school counselors should have competencies in how to respond to the situations they encounter and develop effective interventions due to their roles (Davis, 2017).

In order to provide effective support to students, various frameworks have been created regarding the determined competencies. In Turkey, school counselor standards were published in the Official Gazette in 2017 under the name of "School Counselor Level 7 National Occupational Standards (UMS)". These standards include the skills that the school counselor should have. Although the standards expressed in the UMS are an important step towards the acceptance of the professional definition of school counseling and its becoming established in the field, empirical data on the skills included in its content are needed. In other words, it would be beneficial to produce an evidence-based answer to the question of how much professional skills that point to an ideal standard are actually found in field workers.

This study aimed to reveal how important the skills in the School Counselor UMS are seen by school counselors working in institutions and organizations at various levels and how much they have these skills. The research questions tried to be answered in this study are:

- a. How important do psychological counselors consider school counseling skills specified in the UMS?

- b. How competent do psychological counselors perceive themselves in school counseling skills specified in the UMS?
- c. Is there a difference between the importance that psychological counselors give to school counseling skills specified in the UMS and their self-efficacy?

Methods

This research, which is a descriptive study, consisted of 193 females (76.3%), 59 males (23.3%) and one other (.4%) with various demographic characteristics (institution, school type, school level, working year). A total of 253 counselors participated. Within the scope of this study, in addition to the demographic information form, a skill list was formed in which two separate components were measured in the UMS Competency Checklist, which was prepared based on the 50 knowledge and skill areas included in the School Counselor Level 7 UMS. Descriptive statistics (mean and standard deviation) were used to determine the participants' self-evaluations regarding each skill. Paired samples t-test was used to determine the difference between the importance that the participants attribute to each skill and their perceptions of how competent they are.

Results and Discussion

When the findings of the research are examined, among the skills that the participants consider important are the skills used in the school environment and which are commonly used in childhood and adolescence (Dahir, 2011) such as using the knowledge of developmental stages, crisis management, conflict resolution methods, and evaluating student mental health. It is noteworthy that the skills of measurement and evaluation, the ability to apply scientific research methods and statistical analysis skills are among the 10 skills that are considered the least important.

In addition, the opinions of school counselors regarding what they consider important among the skills in the UMS are similar to the level of having these skills. In other words, school counselors perceive the skills they believe they have as important as well. When the skills that the participants consider themselves competent are examined, it is seen that these are the skills they frequently use in school counseling and guidance services (For example; active listening, interviewing students, providing classroom/group guidance, using the knowledge of developmental stages).

Finally, findings on the subject of the main question of this research, "Is there a difference between the importance that psychological counselors give to school counseling skills specified in the UMS and their self-efficacy?" points to a significant skill gap. As a result of the research, it was seen that the school counselors thought that they did not have any of the skills in the UMS at a sufficient level.